

Rora, Constanze

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 165-179. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Rora, Constanze: Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 165-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156325 - DOI: 10.25656/01:15632

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156325>

<https://doi.org/10.25656/01:15632>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND
CULTURAL STUDIES

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

Music Education and Cultural Studies



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäkel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort 9

Editors' note

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven 19

Music – culture – education

Questions and perspectives of cultural science

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler 37

Regionality and territoriality as categories of cultural studies

in historical research in music education: The latonisation dispute and

Raimund Heuler

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment 57

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies

perspective: A thought experiment

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ 73

Further education as community of practice? Insights into the

research-based development of the “certificate course tAPP –

music with apps in cultural education”

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Starting from the perspective of embodied cognitive science, the understanding of literature and music can be described as a form of participation. From this perspective, understanding is conceived as a nonverbal enactive process. The music pedagogical approach of David J. Elliott (1995) seems to use this perspective by focusing on music as practice. Musical understanding here means knowing-in-action and reflecting-in-action. The discussed comprehension of the nonverbal and enactive character of musical practice may contribute to an extension of the music pedagogical concept of participation (Orgass, 2007).

„Versteht man den Menschen [...] als Zwischensein, so rückt er aus der Position des Subjektzentrums in die eines Partizipanten. Seine Leistungen werden zu einem Geschehen, an dem er durchaus aktiv und kreativ teilnimmt. Aber sie ergeben sich nicht alleine aus der Struktur und der Aktualisierung seines Vermögens. Sie sind damit auch nicht die Entfaltung einer bereits in sich fixierten Vermögensstruktur, sondern das Ergebnis vielfältiger Faktoren und interaktiver Verhältnisse.“
(Schwemmer, 2005, S. 31, Hervorhebung im Original)

Einleitung

Der Kulturphilosoph Oswald Schwemmer entwickelt seinen Kulturbegriff aus der Auffassung des Menschen als „partizipierenden Akteur“ (Schwemmer, 2005, S. 35). Er weist mit dieser Bezeichnung darauf hin, dass wir einerseits in uns prägende kulturelle Kontexte eingebunden sind, die wir andererseits aber selbst hervorbringen. Sich an diese ganz allgemeine Bedingung menschlichen Handelns zu erinnern, kann bei der Interpretation konzeptioneller Entwürfe von musikpädagogischen Lehr-Lernkonstellationen helfen. Die Vergegenwärtigung einer kulturphilosophischen Perspektive ermutigt auch, den Blick zu erweitern und das musikbezogene Problemfeld des Lehrens und Lernens als Bestandteil kulturellen Verstehens zu

betrachten. Dieser Absicht folgt der vorliegende Beitrag. Er nimmt seinen Ausgang von einem literaturwissenschaftlichen Ansatz (Söffner, 2014), der auf der Entdeckung enaktiver Funktionen im Verstehensprozess literarischer Texte fußt, um sich im zweiten Schritt vergleichend der praxeologischen, musikpädagogischen Konzeption von David J. Elliott (1995) zuzuwenden. Das Ziel der Untersuchung liegt darin, einen Beitrag zu Fragen der pädagogischen Bewertung musikalischer Praxis unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung von Partizipation zu leisten.

Problemstellung

Dass körperliche Handlungserfahrungen in die deutende Auseinandersetzung mit Musik einfließen, ist wohl eine allseitig anerkannte Tatsache. Musik ist „tief im körperlichen Erleben verankert“ (Brandstätter, 2008, S. 142), sodass zu begründen sein wird, inwiefern gerade der ausgewählte, auf Literatur bezogene Ansatz die Öffnung neuer Perspektiven bereithält. Doch ist die Einschätzung der Bedeutung körperlicher Handlungserfahrungen für das Musikverständnis nicht so konsensuell, wie es auf den ersten Blick erscheint. Der folgenden ausführlichen Darstellung und Begründung vorgreifend sei an dieser Stelle auf die bekannte Unterscheidung von Umgangsweisen mit Musik verwiesen, die in den Anfängen wissenschaftlich begründeter didaktischer Ansätze eine wichtige Funktion für das Verständnis der Breite musikunterrichtlicher Aufgabenbereiche erfüllte. Mit der Trennung zwischen musikalischer Praxis (Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transposition) und Reflexion, die als „gleichwertige eigenständige Unterrichtsinhalte“ (Venus, 1984, S. 21) Berücksichtigung finden sollen, wird der Anschein erweckt, dass künstlerisch-praktisches Tun etwas reflektierender Erkenntnis Gegenüberstehendes sei. Doch auch im Handeln selbst, sogar in der um Selbststeuerung reduzierten Form eines frontal angeleiteten Mit-Vollziehens musikalischer Prozesse, realisiert sich Verstehen, so die These der hier untersuchten Ansätze.

Zu präzisieren ist allerdings, was mit Verstehen in diesem Fall gemeint ist. Die oft zitierte Minimalformel „etwas als etwas erkennen“ (Gruhn, 1995, S. 220) bringt eine weitreichende Vorannahme zum Ausdruck, indem Verstehen hier ausschließlich als gegenständliches Verstehen aufgefasst wird. Demgegenüber betont der Philosoph Emil Angehrn, der nach Möglichkeiten hermeneutischen Verstehens außerhalb von Sprache fragt, die „prozessuale Natur“ von Sinn (Angehrn, 2010, S. 117). „Es gibt keinen absoluten Anfang des Sinns, sondern ein Sich-immer-schon-Vorwegsein im Äußern wie im Verstehen“ (Angehrn, 2010, S. 117). Dieses „Vorwegsein“ verweist auf die materielle Grundlage des Denkens und führt zur Frage „wie die Vermittlung zwischen Körper und Geist gerade im Blick auf die Genese von Sinn und die Ermöglichung des Verstehens gedacht werden kann“ (Angehrn, 2010, S. 117). Bezogen auf die Musikpädagogik lenkt Angehrns

Sichtweise den Blick auf die Komponente der Leiblichkeit und auf die Situiertheit musikbezogener Lehr-Lernprozesse.

Gibt es musikpädagogische Konzeptionen, die diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit schenken? Ein Höchstmaß an Vertrauen in die Erkenntnispotenziale sinnzuweisenden Handelns müsste in denjenigen musikpädagogischen Ansätzen zu finden sein, die musikalisch-praktisches Tun zum Zentrum musikalischen Lernens erklären. Dies ist der Fall in der Konzeption von David J. Elliott (1995), die darum Gegenstand in der vorliegenden Untersuchung wird. Elliotts Ansatz weist Analogien auf zu der von Wulf und Zirfas (2007) proklamierten „Pädagogik des Performativen“, die auf „Prozesse kreativer Nachahmung, die sich auf Vorbilder und an den Handlungen anderer ausrichtet“ zielt (Wulf & Zirfas, 2007, S. 31). „Mit Hilfe dieser mimetischen Prozesse erfolgt die Herausbildung eines praktischen, handlungsrelevanten Wissens, einer körperlichen Hexis und eines leiblichen Habitus“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 31).

Im Folgenden wird der von Jan Söffner für den Umgang mit literarischen Texten entwickelte Ansatz vorgestellt und im Hinblick auf Perspektiven, die er für die Musikpädagogik eröffnet, befragt. Die anschließende Darstellung widmet sich dem Ansatz von Elliott und dessen Verstehensbegriff. Anhand der Herausarbeitung von drei zentralen Thesen, die beide Ansätze miteinander teilen, wird der Aspekt körperlichen Verstehens als musikpädagogisches Anliegen weiter präzisiert. Die abschließende Diskussion fokussiert den Begriff der Partizipation.

Zur Phänomenologie der Partizipation

Jan Söffner entfaltet seine Untersuchung in zwei Schritten. Zunächst erläutert er den phänomenologischen Hintergrund seiner Arbeit, indem er auf einen Ansatz, den er als „Phänomenologie der Partizipation“ (Söffner, 2014, S. 25) bezeichnet, rekurriert. Gemeint ist eine handlungs- und verhaltensorientierte Richtung der *Philosophy of Mind*, die Kognitionswissenschaft und Leibphänomenologie zusammenführt und betont „dass die Wahrnehmung auf Handeln ausgerichtet ist, und dass diese Handlungsorientierung die meisten kognitiven Prozesse prägt“ (Gallagher, 2012, S. 329).¹

1 Gallagher weist darauf hin, dass sich unter dem Label „embodied cognition“ eine Reihe disparater kognitionswissenschaftlicher Ansätze versammeln, von denen sich einige auf die Phänomenologie berufen, andere dagegen nicht. Der von Söffner angesprochene Ansatz wird von Gallagher, der sich diesem selbst zuordnet, als „radikales“ embodiment gekennzeichnet. Er zeichnet sich durch eine deutliche Bezugnahme auf die Leibphänomenologie von Merleau-Ponty aus und findet seinen Anfang mit der Veröffentlichung „The Embodied Mind“ (1991) von Varela, Thompson und Rosch (vgl. Gallagher, 2012, S. 321).

Um auf engem Raum einen anschaulichen Begriff dieses Ansatzes zu geben, wird er hier anhand eines vielzitierten Experiments von Murray und Trevarthen (1985) zur frühkindlichen Entwicklung dargestellt, das von zwei Autorentteams, die als Vertreter der genannten kognitionsphilosophischen Richtung gelten, in etwas unterschiedlicher Ausrichtung interpretiert wird: In einem Raum ist ein zwei Monate altes Baby, das in einen Bildschirm schaut und gestikuliert. In einem anderen Raum ist seine Mutter, die gleichfalls in einen Bildschirm schaut und mit dem Kind über diesen kommuniziert. Mitten im Verlauf dieses technisch vermittelten Interaktionsvorgangs wird die aktuelle Kommunikation der Mutter für das Kind ausgeblendet und durch einen Ausschnitt aus dem vorherigen Interaktionsgeschehen ersetzt. Die Reaktion des Kindes ist beachtlich: es hört sofort auf mit seinen vorher eingesetzten kommunikativen Gesten und ist offenkundig verwirrt und aufgeregt.

Shaun Gallagher und Dan Zahavi (2012) verweisen auf dieses Experiment, um zu zeigen, wie das Kind von Anfang an in der Lage ist zu kommunizieren. Diese Tatsache – dass wir von Beginn an kompetente Interaktionspartner sind – unterstützt eine These, der zufolge kommunikativer Sinn weder auf Sprache angelegt ist, noch die Fähigkeit voraussetzt, sich in eine andere Person hineinzuversetzen oder eine Theorie über ihr Verhalten zu entwickeln. Mimische, gestische Äußerungen sprechen unmittelbar an, sie treffen auf nachahmendes und responsives Verhalten. In seiner Weiterentwicklung geht das Kind über das dyadische Verhältnis der primären Interaktion hinaus und beobachtet, wie sich die Menschen, denen es begegnet, in der Welt verhalten, wie sie handeln. Es beobachtet dies nicht aus einer distanzierten Position, sondern aus der Perspektive des Mit-Handelns in aufeinander bezogenen Aktivitäten. Für eine Erklärung der menschlichen Fähigkeit, sich auf eine gemeinsame, intersubjektiv geteilte Wirklichkeit zu beziehen, bedeutet dies, dass wir von Anfang an in eine sinnvolle Welt hineinwachsen. Wir verstehen andere Menschen, weil wir von Anfang an mit anderen Menschen Situationen teilen.

Hanne De Jaegher und Ezequiel Di Paolo (2007) gehen in der Interpretation des oben gegebenen Beispiels noch weiter. Für sie ist die Tatsache, dass sich das Kind nicht täuschen lässt, sondern sein Verhalten in dem Moment ändert, als das Verhalten der Mutter nicht mehr unmittelbar darauf antwortet beziehungsweise nicht mehr damit synchronisiert ist, Beleg dafür, dass in der wirklichen Kommunikationssituation etwas über die Beiträge der Interaktionspartner Hinausgehendes entsteht. „If this (the lack of contingency) disturbs the baby [...] something crucial must also be going on in the interaction process itself.“ (De Jaegher & Di Paolo, 2007, S. 490) Das Experiment lässt uns zu Zeugen werden, wie die Koordination von Bewegungen einen gemeinsam erzeugten situativen Sinn hervorbringt. Für De Jaegher und Di Paolo handelt es sich daher um ein frühkindliches Beispiel von „participatory sense-making“. Der kommunikative Sinn der gestisch-mimischen Äußerungen der Mutter existiert nur in der Situation

selbst, er lässt sich nicht aus dem Hier und Jetzt der Interaktion herauslösen. In dem Moment, in dem das Kind die Äußerung der Mutter abgelöst aus dem interaktiven Geschehen geboten bekommt, verliert sie ihre Bedeutung und wird dem Kind unverständlich – sie wird „sinn-los“.

Die Phänomenologie der Partizipation legt ihren Augenmerk auf diesen Aspekt eines im Handeln hervorgebrachten Sinns, der zeichenlos funktioniert – der nicht als Bedeutung von einer Sache mitgeteilt wird, sondern gegenstandslos, in einem autonomen Hier und Jetzt entsteht. Die Interaktionspartner haben an der Interaktion als einem sozialen Geschehen teil: „This is what we call participatory sense-making the coordination of intentional activity in interaction, whereby individual sense-making processes are affected and new domains of social sense-making can be generated that were not available to each individual on her own.“ (De Jaegher & Di Paolo, 2007, S. 497)

Eine enaktive Philologie

Der dargestellte Ansatz bildet einen Ausgangspunkt für die Untersuchung Söffners, der zufolge auch beim Verstehen von Literatur die Ebene des Interagierens, des Mit-Handelns eine wichtige Rolle spielt. Wir verstehen Texte nicht nur, indem wir den Sinn entschlüsseln oder interpretieren. Vielmehr ist in unserem Verstehen auch eine Ebene der Resonanz, des Spürens, ein Verstehen im Mithandeln – eben ein *partizipatorisches* Verstehen enthalten. Seine Idee einer „enaktiven Philologie“ (Söffner, 2014, S. 95), wie Söffner seinen Ansatz nennt, entwickelt er im zweiten Schritt am Modell des Schauspielers, der sich einen Text zu eigen macht. In einer Dokumentation zur Entstehung des Films *Apocalypse now* findet er Filmaufnahmen, die den Schauspieler Marlon Brando zeigen, wie er sich laut lesend mit dem Gedicht *The Hollow Men* von T. S. Eliot auseinandersetzt. Dieses spürende Annähern des Schauspielers Marlon Brando an ein Gedicht, das sich durch eine hermetisch scheinende Metaphorik auszeichnet, wird Söffner zum Beispiel für ein Verstehen, das nicht auf psychologischer Einfühlung basiert, sondern auf einem „partizipatorischen Mitgehen mit dem Text“ (Söffner 2014, S. 145). Die handwerkliche Devise, die für Brandos Herangehensweise an den Text leitend ist, geht auf eine Variante des *method acting*, wie sie von Brandos Schauspiellehrerin Stella Adler praktiziert wurde, zurück: „Wer, wie ein anderer ihrer berühmtesten Schüler, Robert de Niro, einen Boxer spielte, der sollte gefälligst auch boxen können, mit Boxern Umgang gepflegt, ein paar Kämpfe absolviert haben usw. Nur so würde der Schauspieler verstehen, sich selbst in die Handlung einzubringen.“ (Söffner, 2014, S. 153)² Sich in die Handlung einbringen oder auch

2 Im Unterschied zum *method acting* in der Leo-Strasberg-Variante spielt die persönliche Biografie im Sinne des Episodengedächtnisses bei Adler keine Rolle (vgl. Söffner, 2014, S.153).

„jemand zu werden, der handelt“ (Söffner, 2014, S. 154), darin liegt die Kunst des Schauspielers – im Unterschied zu jemandem, „der sein Handeln bloß für den Blick der anderen inszeniert“ (Söffner, 2014, S. 154).

Korrespondierend zur körperlichen Annäherung Brandos an das Gedicht T. S. Eliots hebt Söffner insbesondere die Aspekte des Textes hervor, die sich einer semantischen Deutung entziehen, deren Sinn sich also nicht an eine gegenständliche Vorstellung richtet, sondern an das Körpergedächtnis: Die refrainartige wiederholte Einblendung der Zeile aus dem *Vaterunser* „for Thine is the kingdom“ ist aus dieser Sicht nicht als semantischer Verweis zu lesen, sondern geht „auf eine habituelle Praxis der Intonation ein“ (Söffner, 2014, S. 129): „Es geht Eliot nicht um ein Referieren auf einen anderen Text, sondern um den Hall und die Leere der Kirchenmauern und um den Ernst und den demütigen, würdevollen Tonfall, um die Stimmung und das Timbre, mit denen diese Verse gewöhnlich gesprochen werden“ (Söffner, 2014, S. 129).

Brando verliert sich an vielen Stellen. Dies scheint teilweise absichtlich zu geschehen – Söffner mutmaßt, dass er dadurch den Lesefluss verbessern will –, sehr oft aber geschieht es offenbar unabsichtlich. Söffner folgert daraus: „Das Bewohnen eines Textes braucht Eingewöhnung. Und dieses ergibt sich nicht in der Reflexion, sondern im Sich-Einfinden, im Antifragilwerden einer Fertigkeit des Umgangs: Sie ergibt sich aus den kleinen Fehlern und ihrer Korrektur. Man gewöhnt sich auch nicht an eine neue Wohnung, indem man sie ausdeutet, man muss sich in sie einfinden. Und so geht Brando mit dem Text um. Er nimmt sich die Freiheit zur Partizipation heraus – auch dann, wenn sie ihn erst einmal zu Fehlern verleitet.“ (Söffner, 2014, S. 97) Zusammengefasst lassen sich nach Söffner folgende Begriffe hervorheben, die ein partizipierendes Verstehen von Texten charakterisieren:

- *Sinn ohne Gegenstand* – als Aussagen, die sich direkt an das Körperwissen wenden.
- *Verstehen im Mit-Handeln* – als eine prozesshafte Form des Verstehens, die auf körperlicher Koordination beruht.
- *Enaktive Philologie* – als eine Dimension des philologischen Handwerks, die sich dem Erspüren des Textsinns zuwendet.

Musik als Praxis

Partizipation im Mit-Handeln scheint bezogen auf die Begegnung mit Musik mehr als naheliegend. Denn an musikalischem Sinn partizipiert derjenige, der Musik spielt. Die unausgesprochene Selbstverständlichkeit dieser Überzeugung zeigt sich in vielerlei Zusammenhängen. Nicht zuletzt manifestiert sie sich darin, dass musikalische Bildungsmaßnahmen bevorzugt als musikalische Praxisange-

bote gestaltet zu werden scheinen. Die Berliner Philharmoniker beispielsweise bieten ein Kinderchorprojekt an, das sich besonders an Kinder aus bildungsfernen Milieus wendet und als ein schulisches Musiklernen „ergänzendes Lernen im non-formalen Kontext“ gedacht ist (Tober, 2015, S. 201). Musik gilt hier als ein kulturelles Geschehen, an dem jeder teilhaben kann: „Jeder hat das Recht, die Möglichkeit und Fähigkeit seine eigene Musik zu machen, zu gestalten und sich daran zu erfreuen. Jeder sollte, egal welchen Alters, mit welchen Fähigkeiten und Kenntnissen oder welcher sozialen Herkunft, zum aktiven Musik machen ermutigt und unterstützt werden.“ (Tober, 2015, S. 194) Ausdrücklich folgt das Konzept dem Gedanken von *community music*, in dem „Musik [...] als natürlicher Bestandteil des menschlichen Lebens und der menschlichen Gemeinschaft verstanden [wird]“. (Kertz-Welzel, 2008, S. 63)

Musik als Beitrag zu einem guten Leben, als Unterstützung von „self-growth“ (Elliott, 1995, S. 113) steht im Mittelpunkt von David J. Elliott's „praxialem“ musikpädagogischen Ansatz (1995). Elliott stellt seinen Musikbegriff an den Anfang seiner Darstellung. Mit Bezug auf Aristoteles macht er geltend, dass Musik ihrem Wesen nach Praxis, d. h. zweckvolles, kontextbezogenes, kritisch reflektiertes menschliches Handeln sei.³ Sein Credo lautet: „music is something that people do“ (Elliott, 1995, S. 39). Deutlich grenzt er seinen Praxisbegriff ab von einem Verständnis des Wortes in der musikbezogenen Alltagssprache: musikalische Praxis bezeichnet bei ihm nicht das Üben oder die Probenarbeit (etwa im Unterschied zum Hören von oder Lesen über Musik), sondern Praxis ist gemeinsames Handeln einer Gruppe Gleichgesinnter, die durch ihren Traditionsbezug, ihre Wertvorstellungen und ihr Denken miteinander verbunden sind. „Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort. A human practice, says Sparshott, is ‚something that people do, and know they do, and are known to do‘“ (Elliott, 1995, S. 42f.).⁴

Die Auffassung von Musik als Praxis bedingt, dass Musik immer in einem Kontext steht und unabhängig von den hervorbringenden Menschen und den jeweiligen Spezifika des Produzierens nicht darstellbar ist. Ein musikalisches Produkt klingt so, weil es im Rahmen einer bestimmten Art des Musizierens hervorgebracht wird; und die Art des Musizierens hängt zusammen mit den Mu-

3 „As Aristotle used the word in his *Poetics* [...], *praxis* connotes action that is embedded in, responsive to, and reflective of a specific context of effort.“ (Elliott, 1995, S. 14, Hervorhebung im Original)

4 Elliotts Praxisbegriff ist nicht in Übereinstimmung zu bringen mit dem phänomenologisch orientierten Praxisbegriff, wie er in der deutschen Musikpädagogik von Kaiser diskutiert wird. Während Kaiser in der (Gebrauchs-)Praxis einen Mangel an Reflexion vermutet (vgl. Rora & Wiese, 2014, S. 176) geht Elliott davon aus, dass Praxis ihre eigene Form der Reflexion hat. Dabei scheint er aber zugleich auch von einer unproblematischen Explizierbarkeit praktischen Handelns auszugehen – eine Position, die wiederum mit dem soziologischen Praxisdiskurs (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 26–28) nicht in Übereinstimmung zu bringen ist.

sikern, die an der Musik beteiligt sind. Auch das Hören von Musik ist in diesem Verständnis ein bezogenes Hören: Jede Musik hat eine spezifische Hörerschaft, die mit der betreffenden musikalischen Praxis vertraut ist. Die Praxis des Hörens korrespondiert mit der des Machens; musikalisches Können und Hören-Können sind zwei Seiten einer Medaille (vgl. Elliott, 2003, S. 52). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dieses Eingebundensein in eine kulturelle Praxis bei Elliott an keiner Stelle problematisch im Sinne kultureller Differenzen oder Abgrenzungen erscheint. In seinem curricularen Entwurf geht er davon aus, dass Schüler in verschiedenen Praxen heimisch werden können und sollen.

Elliotts Betrachtung von Musik als situierte Praxis korrespondiert mit seinem Verständnis des menschlichen Bewusstseins, das der Verbindung mit dem Körper entscheidende Bedeutung zuerkennt: „the body is in the mind“ (Elliott, 1995, S. 51). Hierauf gründet sich die Grundthese des Ansatzes, dass es bei Musik und in der musikpädagogischen Vermittlung auf die Handlung ankommt und dass es weniger um ein *knowing-that* als um ein *knowing-how* geht. Musikalisches Können (*musicianship*), im Sinne einer Fähigkeit, musikalisch reflektiert handeln zu können, steht im Zentrum dessen, was Schüler im Musikunterricht lernen sollten. Es setzt sich nach Elliott aus fünf Wissensformen (formal, informal, impressionistic, supervisory) zusammen, innerhalb derer theoretisches Wissen keinen hervorgehobenen Stellenwert besitzt.⁵ Die Annahme, es bestünde ein Unterschied zwischen dem Wissen, wie Musik zu spielen ist, und „musical understanding“ (Elliott, 1995, S. 68) wird zurückgewiesen. Musikalisches Können und wissensbasiertes Musikverstehen ist in Elliotts Ansatz ein und dasselbe; es umfasst Musik machen und Musik hören gleichermaßen. „This book’s praxial philosophy of music education holds that musicianship equals musical understanding. Musicianship (which always includes listenership) is a form of working understanding. The word *understanding* points to something deeper than formal knowledge about musical works. It implies a relates network of knowings, not always linear or verbal, but weblike and procedural in essence“ (Elliott, 1995, S. 68, Hervorhebung im Original).

Als „reflecting-in-action“ (Elliott, 1995, S. 56) erfordert die Reflexion des musikalischen Tuns in Elliotts Verständnis keine Verbalisierung, sondern realisiert sich als eine nonverbale Form des Denkens und Spürens. Entsprechend zeigt sich musikalisches Verständnis nicht in dem, was jemand über Musik sagt, sondern darin, was er musikalisch tut. Darüber kann er sich zwar auch äußern („reflecting-on-action“, Elliott, 1995, S. 56), aber im Wesentlichen finden Reflexionsprozesse musikalisch-praktisch, in Form musikalischen Handelns statt

5 Selbst im Bereich des formalen Wissens – „in short, all textbook-type information about music“ (Elliott, 1995, S. 60) – besitzt das Sprechen über Musik keine Vorrangstellung. „Many students grasp principles nonverbally in the process of music making and in the course of seeing and hearing models (practical concepts) of how to perform artistically“ (Elliott, 1995, S. 60).

(„reflecting-in-action“, Elliott, 1995, S. 56). „The proof of my musicianship lies in the quality of my music making, in what I get done as a performer (improviser, composer, arranger, or conductor)“ (Elliott, 1995, S. 57).

Vergleich

Die Korrespondenzen und Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen lassen sich anhand von drei Thesen zeigen, die für beide Konzeptionen von Bedeutung sind – durch die die Konzeptionen allerdings nicht erschöpfend dargestellt sind:

These 1: Für das Verständnis von Musik beziehungsweise Literatur ist ein auf praktischem Handeln beruhendes nonverbal erworbenes Wissen unverzichtbar. Söffner sieht seinen Vorschlag zu einer enaktiven Philologie als Erweiterung analytischer Traditionen und gewichtet damit den Anteil des nonverbalen Handlungswissens in seinem Bereich anders als Elliott, der es zum Dreh- und Angelpunkt von *musicianship* und zum Zentrum von Musikpädagogik erklärt. Der Unterschied ist allerdings ein gradueller, denn Söffner hält einen „a-modalen“ (Söffner, 2014, S. 81) Text – ein Sinngebilde, dass seine Identität völlig unberührt von den aktuellen Bedingungen im Hier und Jetzt seiner Rezeption behauptet – für ebenso unmöglich wie Elliott Musik als Objekt. Textsinn verändert sich mit dem Kontext seiner Rezeption. Für Elliott erfüllt und zeigt sich das Verständnis eines Stückes allein in der Qualität der performativen Interpretation. Diese wiederum kann erkennen und wertschätzen, wer selbst über *musicianship* verfügt.

Beide Autoren betonen die Intentionalität des musik- beziehungsweise textbezogenen Handelns. Keinesfalls sei dieses zweckfrei und selbstbezüglich im Sinne eines Handelns, das sich selbst reflektiert, sondern es zielt auf Übung und Vervollkommen. Diese Sichtweise ist bemerkenswert, wird doch die ästhetische Einstellung mit Zweckfreiheit in Verbindung gebracht. Das hier dargestellte Handeln entspricht einem „nicht-ästhetischen Modus musikalischer Wahrnehmung und Erfahrung“ (Rolle, 1999, S. 87f.), wie er von Christian Rolle mit Bezug auf Kaiser dem Modus musikalisch-ästhetischer Erfahrung gegenübergestellt wird (Rolle, 1999, S. 87f.). Bei Elliott lässt sich besonders an diesem Aspekt seine Ablehnung des ästhetischen Paradigmas herauslesen.⁶ Und auch Söffner bringt die Abgrenzung situativen Handelns von ästhetischem Erleben und Handeln deutlich zum Ausdruck, indem er an den Begriff der Mimesis anknüpft, dessen Bedeutung er zwischen Partizipation, Simulation, Performanz und Repräsentation changieren sieht (Söffner, 2014, S. 165). Während Mimesis als Simulation oder Performanz impliziert, „die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie es sich anfühlt, etwas zu tun“ (Söffner, 2014, S. 165) und ästhetischen Genuss ermöglicht, bringt die partizi-

6 Zu Elliotts Kritik am ästhetischen Paradigma und den darin enthaltenen Missverständnissen vgl. Vogt (1999).

patorische Mimesis keinen Gegenstand hervor; verweist auf nichts, sondern folgt einem „Modus der Angleichung und des Mitmachens“ (Söffner, 2014, S. 158).

These 2: Verstehen ist auf ein präzises Gespür angewiesen, auf ein Fühlen, das kognitive Funktionen erfüllt.

Die Dimension des Erspürens von Textsinn zeigt sich in dem Bemühen des Schauspielers Brando den Text zu bewohnen. Ebenen des Textes, die sich an das Körperwissen wenden (Söffner verweist auf eine Reminiszenz an kindliche Ringelreihen-Verse in dem Gedicht von Eliot, vgl. Söffner, 2014, S. 117), werden so zugänglich. Demgegenüber stellt sich die verbalsprachliche Explikation als äußerst komplexer Verstehensprozess heraus. „Bedenkt man die Geschwindigkeit, in der wir beim Sprechen, Hören oder Lesen mit dem sprachlichen Sinn umgehen, dann lässt sich leicht an diejenige Geschwindigkeit denken, die man beim Wegspringen vor einer Schlange an den Tag legt; schwer aber nur an die Langsamkeit, sie als Vorhandenheit zu erkennen beziehungsweise als Gegenstand der Kognition zu konstituieren. Diese Langsamkeit erinnert stattdessen an die Langsamkeit eines im philologischen Sinne präzisen Umgangs mit einem Text“ (Söffner, 2014, S. 82).

Auf die Differenz zwischen einem spürenden, intuitiven Zugriff auf musikalische Sinnzusammenhänge und der Schwierigkeit, diese in Wort zu fassen, weist auch Elliott an mehreren Stellen hin. Für ihn bildet kognitives Fühlen eine unbestechliche Urteilsinstanz in der Begegnung mit Musik.

These 3: Verstehen ist situativ und auf einen Kontext bezogen.

Für Söffner bildet die individuelle Situation des Rezipienten sowie seine individuellen Verstehensvoraussetzungen den situativen Kontext: „Jede Lektüre ist situativ und setzt spezifische Fertigkeiten voraus; sie ereignet sich in einem spezifischen Moment und unter spezifischen Umständen, ohne die ein solches Gespür nicht denkbar ist“ (Söffner, 2014, S. 81f.). Während die herkömmliche Philologie diese Elemente einzuklammern versucht, was allerdings nicht konsequent möglich ist, geht es der enaktiven Philologie in Söffners Entwurf um einen pragmatischen Zugriff, der sich auf die Kontingenz des Hier und Jetzt einlässt. Dies führt zur Aufgabe der Vorstellung vom Text als a-modales Gebilde. Texte sind demnach multimodal und ihr Sinn verändert sich mit der Lektüresituation (Söffner, 2014, S. 81). Gegen eine Beliebigkeit in der Sinnzuweisung schützt die Fertigkeit des Gespürs, die es im Sinne einer handwerklich verstandenen enaktiven Philologie anzueignen und zu vervollkommen gilt. Als Handwerk lassen sich ihre Regeln nicht theoretisch bestimmen, sondern „fangen mit der Praxis an“ (Söffner, 2014, S. 192).

Für Elliott ist Verstehen gleichfalls situativ eingebettet. Die Akteure einer musikalischen Praxis sind von vornherein aufeinander bezogen. In der pädagogischen Situation spielt die Gruppe (neben dem Lehrer) eine wichtige Rolle als Korrektiv.

Ein Unterschied zwischen beiden Modellen liegt darin, dass Elliott von einer vollkommenen Passung zwischen praktischem und begrifflichem Verstehen auszugehen scheint. Praktisches Umgehen mit musikalischen Sachverhalten fördert *thinking in action* und dieses kann jederzeit in begriffliches Verstehen transformiert werden, zwischen beidem besteht Kontinuität. Allerdings bleiben Begriffe hinter der Praxis zurück, weil sie weniger komplex sind als diese. Demgegenüber trennt Söffner deutlicher zwischen der Möglichkeit einer spürenden Annäherung und der einer begrifflich-methodischen. Beide haben ihre Berechtigung und können nicht in eins gesetzt werden. „Wer mit einem Text tanzt, wird ihn nicht gleichzeitig gut deuten können – wer einen Text deutet, nicht gleichzeitig flüssig mit ihm tanzen“ (Söffner, 2014, S. 26).

Partizipation

Der Begriff der Partizipation gilt als Pathosformel in der kulturellen Bildung (Fuchs, 2015), und auch im Binnenverhältnis musikpädagogischer Lehr-Lernprozesse stellt die Ermöglichung von Teilhabe eine wünschenswerte Eigenschaft dar. Stefan Orgass begründet dies im Rahmen seiner Konzeption der Kommunikativen Musikdidaktik damit, dass die Bereitschaft der Lernenden zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand von der „Möglichkeit der (Mit-)Bestimmung des zu Erlernenden, also der selbstständigen Wahrnehmung eines relevanten musikbezogen Problems oder einer relevanten Aufgabenstellung, mindestens aber von der Möglichkeit der Partizipation, der Teilhabe an der Bestimmung bzw. Formulierung dieses Problems bzw. dieser Aufgabenstellung“ abhängt (Orgass, 2007, S. 414). Drei Aspekte von Partizipation werden von ihm unterschieden:

- „Konstituierung musikalischer ‚Gegenstände‘“ (Orgass, 2007, S. 420),
- „Beteiligung am Programm ‚Kultur‘“ (Orgass, 2007, S. 424),
- „Teilhabe an den didaktischen Entscheidungen für den Musikunterricht im Musikunterricht als Modell für Partizipation im politischen Bereich“ (Orgass, 2007, S. 432).

Wie verhält sich diese Bestimmung von Partizipation zu dem Entwurf einer Phänomenologie der Partizipation und welche Chance auf Umsetzung hat sie in dem vorgestellten praxeologischen Verständnis von Musikpädagogik? Es fällt bei der Lektüre auf, dass die drei Dimensionen des Partizipationsbegriffs der kommunikativen Musikdidaktik überwiegend auf verbale Interaktion ausgerichtet sind. Nur am Rand wird auf nonverbale Möglichkeiten partizipativer Beteiligung verwiesen. So wenn das Zeigen als Möglichkeit der Verständigung über den Gegenstand genannt (1.) oder wenn die Möglichkeit musikalischer Interaktion einbezogen wird (2.). Dass gerade diese nonverbalen Interaktionsformen nur an-

deutungsweise vorkommen, lässt vermuten, dass im Zentrum partizipativer Beteiligung verbale Formen des Begründens und Argumentierens gesehen werden.

Eine deutliche Verbindung lässt sich zwischen dem phänomenologischen Partizipationsbegriff und dem von Orgass herausgearbeiteten Aspekt „Beteiligung am Programm Kultur“ (2.) herstellen, denn hier wie dort wird der verstehende Umgang mit Sinngebilden und -prozessen als Möglichkeit zur Teilhabe aufgefasst. Gerade an dieser Parallele werden aber auch Unterschiede beider Partizipationskonzepte sichtbar. Orgass stellt zwei Richtungen der Beteiligung an Kultur nebeneinander: eine fungierenden Sinn bestätigende und eine ihn neu bestimmende, modifizierende. „Ob vorhandene musikalische oder musikbezogene Schemata hinsichtlich ihrer Bedeutungen ermöglichenden Funktion bestätigt oder modifiziert werden, entscheidet sich in Interaktionen, an denen Individuen in entweder die jeweils verwendeten musikalischen oder musikbezogenen Schemata affirmierender Weise teilnehmen oder mit der Absicht von deren Veränderung teilhaben.“ (Orgass, 2007, S. 425) In der Gegenüberstellung von Affirmation und Veränderung sowie den von Orgass verwendeten Wendungen „Schemata“, „Verhandlung des Sinns einer Musik“ und „Sinnkonstruktion“ zeigen sich Differenzen zum Ansatz Söffners, denn dieser sucht seinen Sinnbegriff jenseits von „gegenstandsbildender Kognition“ (Söffner, 2014, S. 52). Der phänomenologischen Partizipation geht es nicht um „Sinnkonstruktion“, sondern um „körperliches Ausagieren“ (Söffner, 2014, S. 84): „Der Sinn der Sprache ist gemäß dieser Partizipationstheorie genauso ein gespürter Sinn wie der Sinn des Schwimmens; und er wohnt dem Reden auf genau dieselbe Weise inne wie der Sinn des Schwimmens dem Schwimmen.“ (Söffner, 2014, S. 84)

Während die Gegenüberstellung von Affirmation und Veränderung für Söffners Bestimmung des phänomenologischen Partizipationsbegriffs irrelevant bleibt, weist Elliott darauf hin, dass im Praktizieren Veränderungen und Horizontverschiebungen entstehen. Die Schüler erarbeiten sich musicianship, indem sie sich mit musikalischen Problemen auseinandersetzen, die sie zunächst mit ihren jeweiligen Vorerfahrungen und den daraus abgeleiteten Erwartungen und Zielvorstellungen lösen. Im Prozess der praktischen Auseinandersetzung ergeben sich dann aber neue Perspektiven – „because the norms of most musical practices do not allow for just any solution to a musical problem.“ (Elliott, 1995, S. 288) Im praktischen Experimentieren werden somit Perspektiven eröffnet und Veränderungs- beziehungsweise Entwicklungsmöglichkeiten wirksam. In der Beschreibung des experimentellen Vorgehens entspricht Elliott einerseits den Vorstellungen einer verändernden Partizipation mit ihren „Potentiale[n] von Sinnüberschuss“ (Orgass, 2007, S. 426). Andererseits sind aber zu Lösung aufgegebenen „Probleme“ nicht das gleiche wie „Sinnvermutungen“ (Orgass, 2007, S. 432). Eher ist ein Problem als Handlungsaufforderung zu betrachten, sodass auch an dieser Stelle die Nähe des praxialen Ansatzes zum phänomenologisch orientierten Partizipationskonzept zu erkennen ist.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es eine Schnittstelle zwischen dem phänomenologischen Partizipationsbegriff und einem Teilbereich des Partizipationskonzepts der kommunikativen Musikdidaktik gibt. Diese könnte zu einer Erweiterung des musikpädagogischen Blickwinkels beitragen, wie an dem oben angesprochenen Chorprojekt als Bildungsmaßnahme verdeutlicht werden kann. Ausgehend vom Partizipationsbegriff der kommunikativen Musikpädagogik weist eine solche Situation allerdings eher einen Mangel an Teilhabemöglichkeit auf. Im Sinne gesteigerter Partizipation müsste empfohlen werden, der Diskussion über die Stücke und die Stückauswahl sowie über die Ziele des Chorsingens mehr Raum zu geben. Ob dies aber im Sinne der motivationalen Dynamik einer Chorprobe ratsam wäre, bleibt zu fragen. Es könnte sein, dass die Kinder lieber singen als diskutieren wollen (von dieser Motivationslage würde Elliott zweifellos ausgehen). Wenn aber die These Stefan Orgass' zutrifft, dass die Relevanz des Unterrichts von der Möglichkeit der Teilhabe abhängt, wirft die Bevorzugung nicht sprachlicher Praxis durch die Schüler Fragen auf. Diese Dissonanz erscheint vor dem Hintergrund eines um die Perspektive partizipatorischer Sinnbildung erweiterten Partizipationsbegriffs in neuem Licht, da dieser der Bedeutung des Mit-Handelns als kulturelle Teilhabe mehr Gewicht verleiht. Eine Einbeziehung dieser Perspektive erfordert neben der verbalen Thematisierung musikalischer Sinnzusammenhänge und Aushandlung von Entscheidungsprozessen, die ich mit Orgass und – wie es scheint – gegen Elliott für unverzichtbar halte, eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit für die Teilhabestruktur der musikalischen Praxissituation selbst.

Literatur

- Angehrn, E. (2010). *Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen* (= Philosophische Untersuchungen, Bd. 25). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Wien: Böhlau.
- De Jaegher, H. & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2003). Music Education in the 21st Century. Why? What? And How? *Diskussion Musikpädagogik*, (19), 49–56.
- Fuchs, M. (2015). *Partizipation als Reflexionsanlass*. Vortrag – gehalten im Rahmen der von BKJ und bpb verantworteten bundesweiten Fachtagung „Illusion Partizipation –

- Zukunft Partizipation“ am 15.11.2015 in Berlin. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> [20.6.2017].
- Gallagher, S. (2012). Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In E. Al-
loa, T. Bedorf, C. Grüny & T. N. Klass (Hrsg.), *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität
eines Konzepts* (S. 320–333). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2012). *The Phenomenological Mind* (2. Auflage). London: Rout-
ledge.
- Gruhn, W. (1995). Hören und Verstehen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.),
Kompodium der Musikpädagogik (S. 196–222). Kassel: Bosse.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung* (= Soziologische The-
orie). Wiesbaden: Springer.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Magical Words? Community Music und Musikvermittlung. In
M. Pfeffer, C. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungs-
wissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*
(S. 57–73). Hamburg: LIT.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two
month-olds and their mothers. In T.M. Field & N. Fox (Hrsg.), *Social perception in in-
fants* (S. 102–125). Norwood, Nj: Ablex.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kom-
munikativen Musikdidaktik* (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim: Olms.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfah-
rung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Mu-
sikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunter-
richt zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe
und Gerechtigkeit* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35) (S. 175–191). Münster:
Waxmann.
- Schwemmer, O. (2005). *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*. Pader-
born: Fink.
- Söffner, J. (2014). *Partizipation. Metapher, Mimesis, Musik – und die Kunst, Texte bewohn-
bar zu machen*. Paderborn: Fink.
- Tober, A. (2015). Das Education-Programm der Berliner Philharmoniker: Ein Lernpro-
zess. In A. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (= Musikpädagogik im Dis-
kurs, Bd. 1) (S. 193–203). Aachen: Shaker.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören* (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30)
(verbesserte Neuauflage). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Vogt, J. (1999). David J. Elliotts ‚praxiale‘ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kri-
tischen Annäherung. *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, (3), 38–43.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheori-
en. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas
(Hrsg.), *Pädagogik des Performativen* (S. 7–40). Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Constanze Rora
Institut für Musikpädagogik
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Dittrichring 21
04103 Leipzig
constanze.rora@hmt-leipzig.de